

Bremer, Rainer; Rüdell, Günter

Omnipotenter Professionalismus oder professionelle Impotenz?

Pädagogische Korrespondenz (1995) 16, S. 30-39



Quellenangabe/ Reference:

Bremer, Rainer; Rüdell, Günter: Omnipotenter Professionalismus oder professionelle Impotenz? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1995) 16, S. 30-39 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-89983 - DOI: 10.25656/01:8998

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-89983>

<https://doi.org/10.25656/01:8998>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

DISKUSSION

5 *Andreas Gruschka / Klaus Klemm*

Unser Schulsystem: vielfach überholt und anhaltend modern

Ketzerische Bemerkungen zu divergenten Deutungsmustern aus der Wirtschaft

AUS DEN MEDIEN I

17 *Martin Heinrich*

Über die Unfruchtbarkeit der letzten Gesamtschuldebatte

Zur Dysfunktionalität einer Streit-»Kultur«

AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

30 *Rainer Bremer / Günter Rüdell*

Omnipotenter Professionalismus oder professionelle Impotenz?

AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS I

40 Es fehlen 20 DM

DAS AKTUELLE THEMA

41 *Karl-Heinz Dammer*

Der Herbst der Enarchen

Über das Veralten der traditionellen Eliten in Frankreich

ÜBER EXEMPLARISCHE NEUERSCHEINUNGEN

65 *André M. Kuhl*

Der Märchenonkel

Daniel Pennacs Buch »Wie ein Roman«

DER REFORMVORSCHLAG

72 *Rüpel*

Jedem das Seine

oder: Wider den Anspruch, allen alles beizubringen

KÄLTESTUDIE

81 *Eike Pulpanek*

Hochbegabung - zu hoch gehängt

AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS II

91 Babsy II

DIDAKTIKUM

92 *Michael Tischer*

Alles ist möglich – nichts geht mehr

AUS DEN MEDIEN II

98 *Andreas Gruschka / Peter Moritz*

Così fan tutte

Möllemann und kein Ende

Rainer Bremer/Günter Rüdell

Omnipotenter Professionalismus oder professionelle Impotenz?

I get all my secrets back, it's quite a shock.¹

Keith Richards

I

Folgende Beispiele seien aus einer gewissen Distanz zum Schulalltag einleitend berichtet:

1. Eine Kollegin, mit der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs beauftragt, benötigte in der Schlußphase des Versuchs bilanzierende Interviews mit den am Modellversuch beteiligten Lehrern. Sie wandte sich an das Schulsekretariat der einen westdeutschen Modellversuchs-Schule (die zweite liegt in Ostdeutschland) mit der Bitte, eine Terminliste anzufertigen und sieben Lehrer, die interviewt werden sollten, anzusprechen, damit diese sich eintragen konnten. Mit den Lehrern war zuvor dieses Verfahren vereinbart worden, sie wußten, daß je Interview eine Stunde eingeplant war. Der verabredete Termin fiel auf jenen Wochentag, an dem die Projektlehrer vom Unterricht entlastet waren, um versuchsspezifische Aufgaben koordiniert wahrnehmen zu können. Die Aktion mit dem Interview-Zeitplan (8–15 Uhr) führte zu folgendem Ergebnis: Von den sieben Lehrern trugen sich nur vier ein, alle für 11 Uhr. Zum Termin kam von diesen viereen keiner, dafür ein fünfter Kollege, der am Morgen »zufällig« von der Anwesenheit der wissenschaftlichen Begleiterin erfahren hatte und sie nur etwas fragen wollte – zwei andere hatten für den Vormittag eine »Fachkonferenz« anberaumt, dies der Sekretärin zwar mitgeteilt, aber nichts unternommen, um den Termin zu verschieben, dem sie bereits zugestimmt hatten. Von Boycott kann in diesem Beispiel keine Rede sein, die Lehrer freuten sich fast auf das Interview, weil es ihnen die Möglichkeit bot, vom erfolgreichen Verlauf ihres Versuchs berichten zu können.
2. In einer gymnasialen Oberstufe wollen von 75 Schülern des Fachs »Erziehungswissenschaften« fast 30 einen entsprechenden Leistungskurs in der Qualifizierungsphase belegen. Dafür sind Fachlehrer an der Schule vorhanden; die Standard-Leistungskurse wie Deutsch, Englisch, Mathematik etc. wären nicht gefährdet. Nach der Rechtslage muß die Schule dem Wunsch der Schüler und Schülerinnen nachkommen – das ergibt sich aus der Verpflichtung, ein möglichst differenziertes Kursangebot einzurichten. Aber die Schulleitung sträubt sich, sie fürchtet, daß vor allem »schwache« Schüler durch einen Kurs »Erziehungswissenschaften« angezogen würden, worunter der Ruf der Schule leiden könnte. (Von diesem Vorurteil sind nicht einmal alle Pädagogiklehrer frei.) Auch vom expliziten Elternwunsch ließ die Schulleitung sich nicht beeindrucken. Weit davon entfernt, in der

engagierten Nachfrage nach Bildung eine positive Wirkung des in diesem Fach abgeleisteten Unterrichts zu sehen, wird dem bisherigen Lehrer unterstellt, er senke das Niveau in der Oberstufe und hetze die Schüler und Schülerinnen gegen die Schule auf. Der Leistungskurs wurde nicht eingerichtet.

3. Eine Gruppe von Lehrern erhält den Auftrag, ein neues Curriculum für die Ausbildung von Arzthelferinnen zu verfassen. Alle Fächer der Ausbildung wie Betriebswirtschaftslehre, Rechnungswesen, Organisationslehre, Textverarbeitung und Praxiswirtschaft sind durch mindestens einen Lehrer vertreten. Fast alle Lehrer haben als Handelslehrer Wirtschaftswissenschaften studiert. Als nun der Auftrag an die Gruppe ergeht, zwischen den Fächern Verbindungen herzustellen und dabei von der Tatsache auszugehen, daß in der Praxis der Auszubildenden als eine differenzierte Einheit erscheint, was in der Schule auf Fächer verteilt unterrichtet wird, ist das Erstaunen groß und der Einwand zu hören, man sei lediglich im eigenen Fach kompetent und nicht in der Lage, auch den Inhalt anderer Fächer zu berücksichtigen. Im übrigen sei man dazu auch nach Lehrplan und Ausbildungsordnung nicht berechtigt. Wenn überhaupt solche Integration auf der Ebene curricularer Arbeit funktionieren solle, müsse eine intensive Fortbildung ermöglicht werden, die den Lehrern erlaube, das neue Fach Praxiswirtschaft so auszulegen, daß darin die ärztliche Praxis aus dem Erfahrungsbereich der Helferinnen erscheine. – Niemand hatte mit dieser Position ein Problem der Art, daß den Schülerinnen, die zugleich als geistig wenig leistungsfähig eingestuft wurden, die abgewehrten Integrationsleistungen alltäglich schon kraft Teilnahme am Fächerunterricht abverlangt werden.
4. In einer westdeutschen Landeshauptstadt sollte ein Schul-Kongreß durchgeführt werden, der unter dem Motto stand: Schüler im Mittelpunkt der Schule. Die Organisatoren kamen auf die Idee, daß in der Diskussion von Referaten etwa zum Thema »schülerzentrierter Unterricht«, die von Bedürfnissen und Erwartungen von Schülern handeln würden, die Frage aufgeworfen werden könnte, was Schüler eigentlich von der Schule erwarten. Also erging an die Fachlehrer mit Fakultäten wie Politik, Gesellschaftslehre, Geschichte etc. der Auftrag, einen Fragebogen zu entwerfen, mittels dessen sich empirisch gesicherte Aussagen über Erwartungen an Schule von Schülerinnen und Schülern treffen ließen. Ein solcher Fragebogen kam allerdings nicht zustande. Die immerhin in dienstlichem Auftrag handelnden Lehrer gestanden offen ein, dazu nicht in der Lage zu sein. Zwar unterweisen diese – ausnahmslos an Schulen der Sekundarstufe-II tätig – alltäglich jugendliche Schülerinnen und Schüler in den genannten Fächern, zu denen schließlich auch gehört, über Methoden, Instrumente und Ergebnisse der Sozialwissenschaften zu belehren, doch war ihnen nicht möglich, für einen anderen als den unterrichtlichen Zweck sozialwissenschaftlich fundiert tätig zu werden. Es ist verbürgt, daß unter den beauftragten Lehrern sich nicht wenige befanden, die die ihnen gestellte Aufgabe sehr ernst nahmen und willens waren, ein Ergebnis zustande zu bringen.

Die Beispiele beleuchten Mängel im Schulalltag, die bei professioneller Ausübung der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern ausgeschlossen wären. Im 1. Beispiel beherrscht eine ganze Fachkonferenz nicht die für den Betrieb sonst so wesentliche Sekundärtugend der Pünktlichkeit oder weitere Tugenden, die damit in Verbindung

stehen wie Verlässlichkeit, Höflichkeit etc.; in Beispiel 2 ist die Schulleitung nicht in der Lage, Ausführungsverordnungen zum Bildungsgang der gymnasialen Oberstufe in schlichtem Beamtengehorsam zu befolgen; in Beispiel 3 folgt aus den in der Summe des Fachunterrichts gestellten Anforderungen an die Schüler und Schülerinnen bei Lehrern nicht, daß sie selbst diesen Anforderungen genügen müßten – sie wehren selbstverständlich ab, was sie nicht weniger selbstverständlich alltäglich von Schülerinnen und Schülern verlangen; in Beispiel 4 bringen Lehrer nicht die Fähigkeiten und Kenntnisse auf, die sie den Schülerinnen und Schülern vermitteln sollen.

Die Beispiele zählen zu den »Zwischenfällen«, die die meisten Menschen mit Lehrern selbst erlebt haben, bei einem Klassenausflug, bei einer politischen Veranstaltung, bei öffentlichen Diskussionen: eine verhaltensprägende Mischung von überdurchschnittlichem Wissen und auffälliger Unzuständigkeit, zu der die tertiäre Sozialisation durch den Schulbetrieb führt. Das Wissen der Lehrer hat nur einen Zweck, der durch den Schulbetrieb gesetzt ist: Vermittlung im Unterricht als einem Selbstzweck, dem jede wirkliche Anwendung – auch zu eigenem praktischen Nutzen – fremd geworden ist. Dabei ist es keineswegs so, daß dieses Syndrom in dem Maße schwindet, in dem sein Träger weniger Unterricht, dafür mehr organisatorische Aufgaben wahrnimmt, etwa als Schulleiter oder dessen Stellvertreter. Es gibt auch Schulleiter, deren Funktion sie zwingt, am Außenrand des Systems Schule zu agieren, die gleichwohl im Zentrum schulischer Handlungslogik verharren und dadurch bei den regelmäßigen schulöffentlichen Auftritten komisch wirken. Etwa bei der ausführlichen Begründung für die Fixierung der drei »beweglichen Ferientage«, über die Schulen selbst bestimmen können, legen sie ungewollt ihre pädagogische Praxis des Schulmanagements offen. Ihr Auge richten sie starr aufs Schule-Halten, darauf, daß keine einzige Stunde ausfallen möge, die zu organisieren ihnen ans Pädagogenherz gewachsen ist. Daß sie damit Schule-Halten ad absurdum führen (Was ist schon Physik-Vertretung in der sechsten Stunde durch einen Deutsch-Lehrer wert?), entgeht ihnen zwangsläufig, weil sie Zweck und Mittel nicht mehr auseinanderhalten können. Bildung, Ziel des Unterrichts, katapultieren sie ins Jenseits schulischer Organisation, weil sie Bildung nach der Zahl erteilter Stunden bewerten, nicht an dem, was im Unterricht geschieht.

Lehrer, die in politischen Verbänden oder Initiativen sich betätigen, sind häufig sofort, mit dem ersten Satz, den sie äußern, als solche zu erkennen. Der sprichwörtliche Typus des Oberlehrers ist dabei keineswegs mehr dominant, vielmehr der jugendlich gebliebene Lehrer, der distanzlos der Wirkung seines Arguments vertraut, das selten in mehr als einer alles motivierenden, programmatischen Menschenfreundlichkeit besteht. Politische Argumente – wenn sie überhaupt noch sachlich begründet werden – verstehen sich aus der bloßen guten Absicht, werden mit blanker Naivetät vorgetragen. Daß es sich bei solchen Pädagogen jedoch nicht nur um sympathische Philanthropen handelt, verraten sie häufig durch ihre Unfähigkeit zu Ironie und Distanz. Der Grund liegt in ihrem Beruf: Dialektisch spiegelt sich der fehlende Ernst ihrer Lehrertätigkeit im korrespondierenden Mangel an Humor zurück, den andere, kaum weniger wichtige Berufsgruppen, in einem Agglomerat von Lebenserfahrung, Überlebenstechnik und Sarkasmus, in summa auch Reife genannt, aufbringen. Im Deutschen bedeuten »Schülerwitze« Witze von Schülern, »Lehrerwitze« hingegen Witze über Lehrer. Man möchte meinen, Lehrer hätten in der Schule nichts zu

lachen. Wahrscheinlich stimmt es sogar, wie die hohe Frühpensionierungsrate aufgrund psychosomatischer Erkrankungen schlußzufolgern nahelegt.

Ein Blick aus einer anderen Perspektive führt zu einer ähnlichen Antwort auf die Frage, was in der Schule los ist. Die Bildungsreform der 70er Jahre hat vor allem eins gezeigt: die außerordentlich begrenzte Reformierbarkeit des Schulsystems auf administrativem Wege, mit verbesserten Ordnungsmitteln, Versuchszuschlägen oder Fortbildungsmaßnahmen. Nicht nur mangelnde politische Energie bei der Durchsetzung von Reformzielen läßt sich dafür zitieren, es scheinen im Schulsystem Faktoren wirksam, die selbst zu den Spezifika schulischer Systeme rechnen, also weder anderswo vorkommen noch durch Eingriffe in die Struktur schulischer Organisation verändert werden könnten.

Diese strukturunabhängigen Spezifika wie z. B. das sogenannte Schulklima treten in hoher Varianz auf – anders ließe sich die durch die Schulforschung belegte Tatsache kaum erklären, daß trotz eines erheblichen Umfangs der an Experimenten beteiligten Schulen zur Erneuerung der Schulstruktur Schulen des gleichen Typs untereinander größere Unterschiede aufweisen können als Schulen verschiedenen Typs, einschließlich derer, die an der Reform teilnahmen. Im günstigsten Fall hat eine alte Regelschule im Vergleich zur reformierten ehemaligen Regelschule dasselbe versucht wie diese – oder gar nichts; so können es natürlich auch versuchsbevorzugte Reformschulen gehalten haben, nichts zu tun, außer privilegiert am Versuchsstatus partizipiert zu haben. Die Reformen galten dem ohnehin schon teuren System (was dieses natürlich weiter verteuerte), sie trafen einige Schulen, allerdings nicht immer die, die offiziell einbezogen waren, und gleichwohl auch die, die sich gar nicht ändern sollten.

Die ungeahnte systemische Autonomie, die in der verbreiteten Reformresistenz sich ausdrückt, läßt darauf schließen, daß, quantitativ betrachtet, über die schulrechtliche und -gesetzliche Aufgabenerfüllung eher der Zufall als die Bildungsadministration entscheidet. Das erschüttert deren Selbstbild. Sie muß etwas tun, weil es scheint, das System sei außer Kontrolle geraten. Nach dem faktischen Scheitern der Bildungsreform ist sie weiter bemüht, das Schulsystem dazu zu bringen, auf bildungspolitische Vorgaben zu reagieren. Die fortschrittlichen Kräfte sind schon länger dabei, Konsequenzen aus dem Scheitern zu ziehen. Verantwortlich erscheint ihnen weniger Konzeption und Zielsetzung der alten Reformen als vielmehr deren Ansatz, Schulsysteme als Systeme und nicht als Organisationen zu verändern.² Ohne es besonders laut zu sagen oder zu betonen – es geht schließlich um konstruktive Kritik – sehen sie in dem alten, faktisch autoritären Reformansatz, einem »Top-down-Modell«, eine Ursache für die unübersehbare Resistenzkraft der Systeme gegen Veränderung. Der neue Anlauf müsse »Bottom-up« erfolgen, das Schulsystem solle sich kraft Entwicklung der einzelnen Organisationseinheiten, nämlich der Schulen, verändern. Man beginnt also am anderen Ende jenes Prozesses, der zuvor gescheitert war.

II

Die Schulreformer setzen nach den Jahren der gescheiterten Strukturreformen bei den konkreten Problemen einzelner Schulen an. Die neue Parole heißt »Organisationsentwicklung«, worunter man in Nordrhein-Westfalen folgendes versteht:

Die Schulen müssen zunächst pädagogische und/oder organisatorische Probleme artikulieren und über die Schulaufsicht einen Beratungsbedarf reklamieren. Werden die Anforderungen einer Schule für würdig befunden und wird die entsprechende Schule in das Programm aufgenommen, erhalten daraufhin jeweils zwei »Schulentwicklungsmoderatoren« den Auftrag, an einer »Feldschule« tätig zu werden. Die Moderatoren (von den anfänglich etwa einhundert sind gegenwärtig noch sechzig aktiv) werden während eines Zeitraumes von zwei Jahren an etwa 25 bis 30 Arbeitstagen von der Tätigkeit an ihren eigenen Schulen zur Ausbildung im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest als Organisationsentwickler freigestellt.

Die Ausbildung enthält organisationssoziologische und -psychologische Inhalte, Einübung in die Metaplantechniken (Kartenabfrage etc.), in Techniken der Gesprächsführung und in das »Institutionelle Schulentwicklungsprogramm« (ISP). Das ISP ist ein bereits Ende der 70er Jahre von dem ehemaligen Osloer Schuldezernenten Per Dalin entworfenes und von dem Dortmunder Schulentwicklungsforscher H.-G. Rolff adaptiertes Konzept, das unter Mitarbeit der Schulaufsichtsbehörden zu einem Handbuch zusammengefaßt wurde. Ziel des ISP ist es, einen Entwicklungsprozeß einzuleiten: Die Einzelschule soll sich von einer »fragmentarischen Schule«, in der es im Kollegium nur wenige pädagogische Gemeinsamkeiten gibt, über eine »Projektschule«, in der einzelne Projekte ohne koordinierendes Wertesystem durchgeführt werden, zu einer sich ständig selbsterneuernden, professionellen »Problemlöseschule« entwickeln. In einer funktionierenden Problemlöseschule werden die Probleme, die Problemschulen ausmachen (Gewalt, Drogenkonsum, Ausländeranteil, Medienkonsum, Halbfamilie, fehlende Förderkonzepte, »Burn-out-Syndrome«), nicht dilatorisch unter Hinweis auf ministerielle Handlungsanweisungen verwaltet oder unter lautem Klagen über die neue Schülergeneration verdrängt, sondern im überschaubaren Rahmen einer Einzelschule »einer möglichst kollegial einvernehmlichen pädagogischen Lösung zugeführt«. Idealerweise versammelt sich jeder Lehrer und jede Lehrerin unter der neuen, pädagogischen Programmatik der eigenen Schule – statt Corporate identity nun ein pädagogisches Schulprogramm.

Die Rolle der Moderatoren besteht in der Begleitung des zu initiiierenden Entwicklungsprozesses, wobei Zielfindung, Diagnose, Aktionen sowie die Bildung von Steuer- und Projektgruppen jeweils Sache des Kollegiums sind. Die Moderatoren sind diesem gegenüber zur Neutralität verpflichtet und greifen bei Kontroversen nicht ein: Sie stehen ausdrücklich nur für den Fall bereit, über den kollegiale Einigkeit bereits erzielt wurde – sie sind ausschließlich »Moderatoren«. Neben dem ISP gibt es Seminare für Schulaufsichtsbeamte, um diese für die Zielsetzungen von Organisationsentwicklung zu gewinnen – schließlich mußte die Aufsicht bislang Basisentwicklungen fürchten, die das Prinzip hierarchischer Kontrolle gefährden könnten. Außerdem werden Schulleitungsmitglieder geschult, um ISP für schulinterne Fortbildungen zu nutzen. Dazu wurden von Moderatoren und deren Ausbildern Materialien (z.B. ein Handbuch für Schulleitungsmitglieder) entwickelt. Vermittelt werden nicht Rezepte oder konkretisierbare Problemlösungen, sondern Metaplantechniken aus der industriellen Management Schulung, also inhaltlich leere Sammlungen und Beschreibungen von Techniken der Konsensfindung.

Als beispielhafte Ergebnisse solcher etwa ein Jahr dauernden Bemühungen zweier Moderatoren mit einem Kollegium im Rahmen von ISP werden angeführt:

- ein Kollegium einer Ganztagschule entschließt sich zum Tandem-Modell, also zum Doppelklassenlehrerprinzip,
- eine Schule führt zwei Stunden pro Woche »Freiarbeit« ein,
- ein Kollegium bildet jahrgangsbezogene Lehrerteams,
- eine Schule führt zum erstenmal eine Projektwoche durch.

Die beiden Moderatoren je Schule werden nach ihrer Ausbildung für ihre Tätigkeit mit je drei Unterrichtsstunden entlastet. Sie rekrutieren sich überwiegend aus anderen Schulleitungen, die aus Gründen der Vermeidung von Interessenkonflikten möglichst nicht aus dem gleichen Regierungsbezirk stammen sollen.

Die bescheidenen Ergebnisse des ISP wurden mit einem einerseits geringen materiellen und andererseits hohen sozialen Aufwand erzielt. Die bisher 60 eingesetzten Moderatoren könnten maximal 30 Schulen jährlich »bearbeiten«. Rein rechnerisch dauerte es mehrere Jahrzehnte, bis die einigen tausend Schulen in NRW des ISP teilhaftig würden, um wenigstens die weitgehend fragmentarischen Schulen zu Projektschulen zu entwickeln. Wenn man also mittels ISP alle Schulen im Lande wirklich in Problemlöseschulen verwandeln wollte, dann bliebe angesichts des diagnostizierten Reformbedarfs der Aufwand von 30 Moderatorenteams pro Jahr lächerlich gering. Neben der Langfristigkeit eines solchen Prozesses stehen die Einzelergebnisse der Moderatorentätigkeit je Schule in keinem Verhältnis zu dem gigantischen PR-Aufwand, mit dem das ISP weltweit propagiert wurde: Seit 1977 wurden auf OECD-Ebene zu etlichen Tagungen, über den Erdbereich verstreut, Administratoren und Wissenschaftler zusammengerufen, die Organisationslehren sowie die Modernisierungs- und Implementationslehren darauf abzuklopfen, was sie für die Modernisierung der Schule hergeben könnten. Die nämliche Klientel hat man zu In-field-site-studies geschickt, so zum Bicentennial in die USA, in Schulklima-Studien nicht minderer Zahl nach dem Beispiel Rutters, zu den Tagungen des Arbeitskreises »Qualität von Schule«, zu bezahlten Gast- und Forschungsfreisemestern der deutschen Universitäts-Schulpädagogen im westlichen Ausland, zu sozialökologischen Projekten und denen der Kohlberg-Adepten. Die Fachwelt war fast zwei Jahrzehnte auf den Spuren nach Indikatoren der guten pädagogischen Problemlöse-Schule. Auf nationaler Ebene setzten einige Neuerer schließlich die Bemühungen in ISP um. Und was kam bis jetzt heraus? Haben sich mehr als ein paar Gymnasien an GÖS (Gestaltung und Öffnung von Schule) beteiligt? Gab es mehr Freiarbeit als an einer handvoll Realschulen? Hat man davon gehört, daß aus den Erfahrungen mit einer Projektwoche auch einmal ein dreiwöchiger Projektunterricht entstanden ist?

Die in der Literatur beschriebenen modellhaften ISP-Ergebnisse sind im übrigen in vielfältiger Weise von Schulen zustande gebracht worden, die als ganz »normal« bezeichnet werden müssen, sie haben an dem Programm gar nicht teilgenommen. Inzwischen ist denn auch die Beteiligung an ISP nicht mehr der Ausweis pädagogischer Innovationsfreude, sondern der Innovationsresistenz oder der Zerstrittenheit im Kollegium. Wer sich als Schulaufsichtsbeamter oder Schulleiter der Moderatoren bedient, steht im Ruf, es alleine nicht mehr hinzukriegen. Über die Einfalt der ISP-Ergebnisse legt sich der Überbau eines neuen Jargons der Eigentlichkeit: Top-down, Bottom-up, Incentive system, autonomic relations, lean education, Team-teaching.

III

Zur Bildung als postuliertem Ergebnis pädagogischen Handelns verhalten sich Schule und Verwaltung als überorganisierte Systeme, zumal in Deutschland mit dem Beamtenstatus des Unterrichtspersonals eine Dienstaufsicht sich verbindet, der unmöglich ist, Qualitätskriterien durchzusetzen. Diese werden zwanghaft fingiert, z.B. per Unterrichtsbeobachtung durch den Dezernenten anlässlich der Besetzung von Beförderungstellen. Rolff hat das treffend aus der »immanenten Kontrollunsicherheit« so begründet: »Die anspruchsvolleren Bildungsziele entziehen sich zum Teil einer eindeutigen Erfolgskontrolle, die zudem nur sehr langfristig angelegt werden könnte und allein deshalb wenig handlungsrelevant ist. In der Regel zeigt sich erst im Erwachsenenleben, ob die Schulzeit erfolgreich war. Und auch dann läßt sich nicht eindeutig feststellen, ob es Erfolge der Schule oder anderer Instanzen von Kindheit und Jugend waren.«³ Die Schulaufsicht geht jedoch vom entgegengesetzten Fall aus, von einer angeblich wirksamen Qualitätskontrolle.

Bislang war das Schulsystem von Bemühungen verschont worden, die in großen Industriebetrieben die Verschlafenheit höherer und mittlerer Angestellter verschuechen sollen: Großorganisationen neigen dazu, sich gegenüber dem zu selbstständigen, was sie organisieren sollen, in oft einem Ausmaß, das Hohn provoziert. Vom WDR wird behauptet, er sei eine riesige Verwaltung, die sich den Luxus einer Sendeeinrichtung leiste. Auf die Schule übertragen, bedeutet dies, daß nicht pädagogisch fundierte Bildungsprozesse – ohnehin dem Verwaltungsdenken entzogen –, sondern Stundenpläne und die Beachtung rechtlicher Vorgaben im Vordergrund stehen. Die Arbeit des Oberstudienrats mit guten Beziehungen zum Studienleiter, der für den Stundenplan verantwortlich zeichnet, wird nicht nach der Qualität seines Unterrichts organisiert, sondern danach, an welchem Wochentag er die meisten Freistunden braucht. Der neue Kollege hingegen muß zunächst auf solchen Komfort verzichten, er hat montags in der ersten Stunde Unterricht, freitags in der letzten. Damit ist ihm ein Bewährungsweg vorgezeichnet, auf dem es für guten Unterricht keine Meriten zu verdienen gibt. Dieses Kriterium verschwindet aus der Planung.

Die Lehrtätigkeit gilt seit Herbart als zwar nach Regeln und Konzepten geordnete, nichtsdestoweniger aber selbständige Ausübung einer Profession, da dem Unterrichtenden die Entscheidung über die geeignete Regel, das jeweils richtige Konzept überlassen bleiben muß. Nach solcher Auffassung (Rolff) sind Lehrer beruflich mit Rechtsanwälten und Ärzten vergleichbar. Die Verwandtschaft zwischen diesen soll sich daraus herleiten, daß die genannten Berufe in der Ausbildung ein zum Teil immenses Expertenwissen zur Verfügung stellen, ohne daß seine Beherrschung alleine reichte, den Beruf auszuüben: Es kommt immer darauf an, wie dieses Wissen eingesetzt wird. Dabei sind die potentiellen Professionals als Experten auf sich gestellt, der unterstellte Gesamt-Fachmann muß sich in jedem fachlichen Einzelfall als jener Spezialist noch erweisen, als den ihn Patienten, Mandanten und Eltern ansehen. Wehe dem Patienten, der wegen Bauchschmerzen zum Internisten eilt, auf Obstipation behandelt wird, und doch eigentlich an seinem Blinddarm leidet. Umgekehrt ist der, der seine Zipperlein kennt und sich selbst erfolgreich medikamentiert, noch lange kein Arzt, ja er möge sich noch nicht einmal eine besondere Begabung für einen Heilberuf einbilden.

Geht im Geschäft von Rechtsanwälten oder Ärzten etwas schief, dann handelt es sich um Kunstfehler. Kunstfehler von Akademikern sind etwas ganz anderes als lockere Radmuttern nach einem Werkstattbesuch, bei dem die Reifen gewechselt wurden. Wehe dem Schweißer, der seine Nähte nicht beherrscht. Wenn eine geschweißte Verbindung reißt und kein Materialfehler vorliegt, dann haftet der arme Schweißer wegen Schlamperei. Schlamperei fürchten auch Ärzte: Chirurgen pflegen, bevor sie die Operationswunde schließen, ihre Tupfer und sonstiges Werkzeug nachzuzählen. Wesentlich darüber hinaus geht ihre Verpflichtung auf umsichtige, sorgsame Arbeit hierzulande nicht, weil das Prinzip der Haftung für Fehler sich nicht grundsätzlich auf das gesamte Tätigkeitsgebiet erstreckt, das wesentlich als Ausübung einer Kunst betrachtet wird. Anästhesisten, die den Schlauch für das Betäubungsmittel in die Speise- statt in die Luftröhre einführen, und dadurch den Patienten umbringen, haben außer der Schande wenig zu fürchten, weil ihnen handwerkliche Sitte und Tugend unterstellt wird – sicherlich nicht zu unrecht, wenn ein Anästhesist schon bei 500 Operationen erfolgreich mitgewirkt hat, ehe er einen mißlichen Fehler macht. – Gegen die Auffassung des Lehrberufs als einem dem Arzt vergleichbaren spricht bereits, daß im pädagogischen Handlungsfeld schwierigere Unterscheidungen als die zwischen Luft- und Speiseröhre anfallen, die ein Anästhesist treffen muß. Das läßt sich doppelt deuten, einmal als Chance, mit richtiger Diagnose und falscher Therapie doch noch zum Ziel zu kommen, ein andermal als prinzipielle Unmöglichkeit, probate Mittel richtig einzusetzen: Fehler und Kunst lassen sich in der Pädagogik kaum unterscheiden.

Ein Professional handhabt Regeln, über deren Einsatz er selbst befindet. Professionalität ist wenig anderes als berufstypische Autonomie. Daraus ergibt sich ein wesentliches Merkmal der Professionalität: zuverlässig darüber entscheiden zu können, was in der Kunst machbar ist und was nicht. Zwar mögen Rechtsanwälte heutzutage durchaus versucht sein, jeden auch noch so aussichtslosen Prozeß anzuzetteln, weil sie schließlich leben müssen, aber sie werden dies in dem Bewußtsein tun, eben einen aussichtslosen Prozeß zu führen: Sie begehen keinen Irrtum, sie täuschen nicht

sich, sondern höchstens ihren Mandanten, sie handeln mit Vorsatz. Im Lehrerhandeln hingegen läßt sich ein wesentliches Kriterium der Professionalität nicht erfüllen: die sichere Bestimmung dessen, was machbar ist und was nicht.

Wären Lehrer wirklich Professionelle wie Ärzte und Rechtsanwälte, dann wüßten sie, was in ihrer Kunst liegt und was nicht. Daß sie aber der Schule zutrauen, Weltfrieden zu schaffen, die Emanzipation der Frauen zu bewirken, gegen rechte Gesinnung vorzugehen oder, je nach Couleur, gegen linke und für das christliche Abendland und seine korrupten Werte, ist nicht Ausdruck ihres Selbstverständnisses, sondern Gewöhnung an die Lebensbedingungen unter jener omnipotenten Institution. Zumal die 68er scheinen vergessen zu haben, was sie seinerzeit an Liberalität sich erkämpfen mußten. Zwar sind sie vielleicht wirklich liberal geworden, aber sie staunen, daß die Schüler nicht sind wie sie selbst, sie verspüren die gleiche Schiefelage zur erziehungsbedürftigen Generation, die sie selbst erlebten. Nun wollen sie Liberalität (»Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung«) den Schülern eintrichtern. Der Anspruch von Bildung taugt dazu, pädagogisches Handeln zu totalisieren und zu entgrenzen, als professionelles wird es jedoch gleichzeitig stranguliert durch den Modus der Zwangsbeschulung. Bildung, friedfertige Gesinnung eingeschlossen, mag der legitime Imperativ der Institution sein, als institutionalisierter jedoch wird er ein hölzernes Eisen, eine *Contradictio in adjecto*. Die Institution kann Kants Frage, wie man vom Zwang zur Freiheit gelangen könnte, nicht beantworten, wie sie es tut, bleibt es beim Zwang, ist es die falsche Antwort.

Programme der Organisationsentwicklung mögen die Schulen ereilen und dort ein Stück innerer Liberalisierung etablieren. Aber sie werden die letzte und wichtigste Bedingung professionellen Handelns nicht gewähren können. Diese Bedingung haben die meisten Menschen als verwehrt erfahren, als den Kern der Unfreiheit, mit dem die Institution Schule geschlagen bleibt: Nicht allein, daß man zur Schule gehen muß, macht den Zwang aus, sondern daß man vor allem nicht die selbstverständliche Freiheit hat, einem schlechten Unterricht fernzubleiben, die schlechten Lehrer zu meiden. So schützt sich das System vor den Folgen seiner Mängel, so erhält sich der Schein intakter Ordnung und Organisation. Die Behauptung, Schulunterricht abzuhalten sei eine Profession wie Rechtskunde und Heilkunst, hätte, wenn überhaupt, diese harte empirische Geltungsklausel, daß nämlich der Unprofessionelle, der Lehrer als der öffentliche Armleuchter, das Kollegium als Laienspielschar, zu entlassen wären und daß darüber Schüler im Interesse ihrer Bildungsansprüche entscheiden dürften.

IV

In der »Zeitschrift des Deutschen Lehrerverbandes« mit dem vielversprechenden Titel »bildung konkret« lautete der Titel einer wütenden Attacke gegen die Pläne einer inneren Schulreform »Freiraum und Verantwortung statt ›Autonomie‹«. ⁴ Man macht es sich zu leicht, den Philologen schlichte Abneigung gegen Fremdwörter zu unterstellen. Die Propaganda imitiert das bekannte Muster »Freiheit statt Sozialismus«, sie ist eminent politisch gemeint, aber idiosynkratisch und trägt amokhafte Züge. Was im Ernst kann ein Berufsverband gegen mehr Autonomie haben, außer

daß er die damit verbundene Verantwortung für Handlungsfolgen und -ergebnis fürchtet? Aber warum fordert er dann mehr Verantwortung? Die Begründung für den Unfug liest sich so: »Freilich müßten auch im schulischen Bereich die Prinzipien ›Freiheit/Selbständigkeit‹ und die Prinzipien ›Verantwortung/Bindung‹ eng miteinander korrespondieren«. ⁵ Aber das deutsche Mißtrauen gegen die liberale Gesellschaft, Überbau der kapitalistischen Produktionsweise, propagiert mit antidemokratischem Zungenschlag die Subordination des Lehrerstandes, um die Fürsorgepflicht des Dienstherrn als Preis der Freiheit weiter ungestört genießen zu können: »Die Gesamtverantwortung für die Schule trägt der Staat«, und »Schul-→Autonomie« untergräbt Hoheitsaufgaben des Staates und damit auch den Beamtenstatus«. ⁶ Eine Schule nach der Verfassung, die die Autoren verbandsoffiziell verbissen bekämpfen, wäre ihnen zu liberalistisch, ein Ort, an dem demokratisch gesonnenes Lehrpersonal für das einzustehen hätte, was es für die Schüler tut, hätte nichts mehr mit der »Schule der Nation« gemein, als die Kiesinger einmal die Bundeswehr bezeichnet hat. Nach seiner Erfahrung und lebenslangen Überzeugung verband sich Schule institutionell mit Erziehung zu Zucht und Gehorsam, Schule schien ihm der Ort autoritärer Erziehungsmittel, die sich fraglos aus »höheren« Zwecken legitimierten. Demgegenüber würde die Absenz staatlicher Autorität, unter der die Herren vom DL Unterricht als Hoheitsakt phantasieren, das Gewaltverhältnis zwischen Erzieher und Zögling auflösen, unter dem bislang Bildung auf der Strecke blieb. Diesseits der vom DL gezogenen Verteidigungslinie entsteht ein Bild der wirklichen Schule, vor dem man schaudert. Unfreiwillig demaskiert das Papier das, was es verteidigen will, als Relikt eines ungebrochen autoritären Staates, dessen Lehrpersonal ebenso gut Post- wie Schulbeamter sein kann, wenn es um die Dienstauffassung geht.

Das läßt sich mit der These von der Professionalität des Lehrerhandelns schlechterdings nicht vereinbaren. Die Autonomiekonzepte, an eine professionelle Identität der Lehrer gebunden, müßten kläglich scheitern, weil das Personal ohne Gängelung der Obrigkeit, sich selbst, damit der Konkurrenz überlassen, die zugemuteten Aufgaben nicht bewältigen könnte.

Der Verband beweist Instinkt, er stellt sich schützend vor seine Mitglieder.

Anmerkungen

1 Keith Richards. Aus: Main offender

2 Vgl. Hans-Günter Rolff, Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen, Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen; aus: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, 1991, S. 865–886; Per Dalin / Hans-Günter Rolff, Institutionelles Schulentwicklungs Programm, Soest 1990; Leonard Horster, Wie Schulen sich entwickeln können, Soest 1991; Richard Bessoth, Organisations-Klima an Schulen, Neuwied / Frankfurt / M. 1989.

3 A.a.O., S. 871

4 Nr. 4/5, April/Mai 1994

5 A.a.O., S. 2

6 So die ersten beiden von insgesamt 11 »Argumenten« gegen die autonome Schule.